

De la educación de élites a la educación para las masas: un estudio de caso de la creación del sistema de telesecundarias en México

From elite education to education for the masses: a case study of creation of the tele-secondary school system in Mexico

Da educação de elite à educação para as massas: um estudo de caso de a criação do sistema tele secundaria no México

Dra. Martha Areli Ramírez Sánchez¹

Resumen

La creación del sistema de telesecundarias en México en los años 1960 fue producto de una matriz político-cultural alimentada por diversas influencias llegadas al país en la época de posguerra y en las turbulentas décadas posteriores (1945-1975) en América Latina, las cuales se caracterizaron por intervenciones y conflictos armados en la región y por la participación política e intelectual del magisterio. Desde la década de 1940, se gestaron proyectos educativos en sinergia con la vida comunitaria del México rural, caracterizada por un tejido social colectivo fuerte. En ese contexto, las telesecundarias no solo expandieron el sistema de educación secundaria, sino cómo modelo también fue punta de lanza en términos de la incorporación de nuevas tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, su impacto más importante fue el hecho de ofrecer educación para las clases menos favorecidas. Para poder históricamente ejemplificar

¹ Mexicana. Doctora en Antropología Social por The University of Manchester. Coordinadora del posgrado en Antropología Social en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México. El presente artículo forma parte de un proyecto de investigación en curso sobre modelos y proyectos de educación popular. Correo electrónico: martha.ramirez@ibero.mx Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7858-2915>

Este artículo utilizó Normas APA, Séptima edición.

y reconstruir este modelo, elaboramos un estudio de caso descriptivo que explora el contexto; con un enfoque particular en la historia, objetivos, logros y retrocesos de la Telesecundaria 211 de Naucalpan de Juárez, en el Estado de México. Abordamos su propuesta de innovación educativa, la inclusión sin precedente de prácticas artísticas, culturales y políticas en la escuela; su intenso vínculo con -y apropiación por- la comunidad; y su aporte a la praxis de la educación popular de la época. Argumentamos que esta experiencia liderada por un grupo de jóvenes maestros y una comunidad unida en torno a un proyecto educativo aporta a la discusión de la justicia educativa y popularización de la educación ya que contribuyó a acercar la educación secundaria a las juventudes menos favorecidas.

Palabras clave: telesecundaria, masificación de la educación, posguerra, educación secundaria

Abstract

Creation of Mexico's "tele-secondary" school system in the 1960s was the product of a political-cultural matrix fueled by a variety of foreign influences during the post-war era and in subsequent decades (1945-1975) in Latin America, which were characterized by interventions and armed conflicts in the region as well as political activism and intellectual foment by teachers. In the 1940s, educational initiatives were developed that were in synergy with rural Mexico's community life, which was characterized by a strong collective social fabric. In that context, the tele-secondary school system not only expanded secondary education but also provided a model of educational innovation which spearheaded incorporation of new technologies into the teaching-learning process. However, its most significant impact was to provide education for the most marginalized classes. To historically exemplify and describe this model, we carried out a descriptive case study, focusing on the history, objectives, achievements, and setbacks of the Tele-secondary school 211 of Naucalpan de Juárez, in the State of Mexico. We explore the educational innovation of this model; its unprecedented inclusion of artistic and cultural, as well as political action; its intense connection with – and appropriation by – the community; and its contribution to the praxis of popular education of the era. We argue that this model, developed by a group of young teachers and a community which was united with respect to the education of its youth, informs the discussion of educational justice as it contributed to providing secondary education to the most marginalized youth.

Key words: tele-secondary school, mass education, postwar period, secondary education

Resumo

A criação do sistema de tele-escolas secundárias no México na década de 1960 foi resultado de uma matriz político-cultural alimentada por diversas influências que chegaram ao país no pós-guerra e nas turbulentas décadas seguintes (1945-1975) na América Latina, caracterizadas por intervenções e conflitos armados na região e pela participação política e intelectual do magistério. Desde a década de 1940, foram desenvolvidos projetos educativos em sinergia com a vida comunitária do México rural, caracterizada por um forte tecido social coletivo. Nesse contexto, as tele-escolas secundárias não só expandiram o sistema de ensino secundário, como também foram um modelo pioneiro em termos da incorporação de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o seu impacto mais importante foi o facto de

oferecer educação às classes menos favorecidas. Para exemplificar e reconstruir historicamente este modelo, elaborámos um estudo de caso descritivo para explorar o contexto, com foco na história, objetivos, conquistas e retrocessos da Telesecundária 211 de Naucalpan de Juárez, no Estado do México. Exploramos a inovação educativa deste modelo; a inclusão sem precedentes de práticas artísticas, culturais e políticas na escola; a sua intensa ligação com a comunidade e a sua apropriação pela mesma; e o seu contributo para a prática da educação popular da época. Argumentamos que esta experiência liderada por um grupo de jovens professores e uma comunidade unida em torno de um projeto educativo contribui para a discussão sobre justiça educativa e popularização da educação, uma vez que ajudou a aproximar o ensino secundário dos jovens menos favorecidos.

Palavras-chave: telesecundaria, educação de massa, período pós-guerra, ensino secundário

Introducción

El panorama educativo después de la Segunda Guerra Mundial

El fin de la Segunda Guerra Mundial se distinguió por la transformación de las estructuras político-culturales que sostenían el dominio de las monarquías y las nacientes burguesías, en un contexto de reconstrucción material y económica. Estos cambios fueron particularmente evidentes en las instituciones que organizaban la vida social y la economía, las cuales en su conjunto contribuyeron a la creación de un nuevo sujeto, quien sería útil para la sociedad que estaba por nacer. Una precondition fundamental para este cambio fue la renegociación de las condiciones sobre los privilegios que sostenían las elites, lo cual implicó ampliar las esferas e instituciones donde estas socializaban y que ayudaban a mantener la asimetría de las relaciones de poder (Blacha, 2015)

El inicio de la segunda mitad del siglo XX conllevó a la redefinición del concepto de persona como alguien quien debería conducir el nuevo “proyecto de sociedad” en los albores de los años 1950. Sin olvidar su base biológica, el concepto moderno de persona se caracterizaba por la cualidad inherente de la trascendencia lo que le permitiría superar un destino marcado por las condiciones de su nacimiento (La Chica Delgado, 2015). Esta concepción habría influenciado los discursos políticos y el espíritu modernizador de las décadas posteriores, en que se agudizó la disputa por los *cuerpos* de los individuos como mano de obra y seguidores de tal o cual ideología política y religiosa. Y en contextos más amplios, la creación de organismos internacionales también estableció nuevas relaciones entre la persona y el Estado (González, 2016). En esta ola modernizadora, la burguesía y los gobiernos requerían personal capacitado que realizara tareas y trabajos manuales especializados. Con este objetivo se puso la mirada en las poblaciones jóvenes al mismo tiempo que en este ambiente de cambio las ciencias y artes representaban el mundo que se estaba reconstruyendo, contribuyendo a la música, teatro y arquitectura que se llamó “construir para todos” (Colomina, et al., 2022). Alimentándose de todos estos cambios y oponiéndose a la mecanización de la fuerza de trabajo sin sentido surge en América Latina la propuesta pedagógica de la educación popular de Paulo Freire (Bruno Jofré, 2015), que otorgó un papel central a la comunidad, a la juventud y a la reflexión en la construcción de su propio destino.

En otras geografías la educación en tiempos de posguerra se caracterizó por varias transformaciones, para Castro (2000), el sistema educativo europeo después de la Segunda Guerra Mundial adoptó las siguientes medidas: 1) universalización y expansión del sistema de educación primaria para las infancias sin discriminación por clase; 2) expansión y fortalecimiento del sistema de educación secundaria; 3) implementación de nuevas perspectivas pedagógicas, superando las prácticas tradicionales de memorización y repetición; 4) fundación de la UNESCO para promover la cooperación internacional en materia educativa; y 5) incorporación de las nuevas tecnologías en el desarrollo de programas educativos, particularmente radio y televisión.

En el ámbito político económico, dos modelos político-ideológicos lideraron estas transformaciones: el de los países del autodenominado bloque democrático, y el de los países alineados con la Unión Soviética (Acosta, 2016; Ruíz, 2001). Para alcanzar sus objetivos generales, cada bloque desarrolló programas educativos que consideró le facilitarían su competencia en la llamada “Guerra Fría”. Los gobiernos de los países devastados durante la guerra impulsaron iniciativas para resolver sus crisis sociales y económicas. Por ejemplo, en Italia, que quedó empobrecida después de perder dos grandes guerras consecutivas, se optó por la creación de la *Telescuola*, caracterizada por el uso de la televisión como herramienta principal para la enseñanza de adolescentes en áreas rurales y para adultos analfabetas en áreas semiurbanas debido a que era un medio de bajo costo y con posibilidades de alcance masivo. En 1954, la *Radiotelevisione italiana* (RAI) lanzó el programa televisivo titulado *Non è mai troppo tardi* (Nunca es demasiado tarde) que se centraba en la educación de adultos.

Esta concepción sobre la educación de masas emana de la propuesta de 1939 contenida en la *Carta della Scuola* (Spindola, 2020), que proponía la masificación de la educación con la llamada “pedagogías de las masas”, la cual sostenía, entre otras cosas que la educación debía ser para todos, pero controlada desde y para el Estado (Cavallera, 1996), que en esa época estaba alineada con la visión política del Duce Musollini (Spindola, 2020). Para la *Telescuola*, entre 1954 y 1957 la RAI produjo programas de televisión dirigidos a combatir el analfabetismo en adolescentes y adultos, acompañados por material impreso para apoyar para cada clase. Borghi y Montanari (2021) sintetizan sus rasgos centrales: 1) las clases se transmitían por televisión en horarios matutino y vespertino; 2) las clases se transmitían por televisión; 3) no era común que las familias tuvieran televisiones; por lo tanto donde existiera una televisión ahí se reunían los alumnos a ver las clases; 4) para evaluar el desempeño de los alumnos se instalaron centros de tutoría ubicados en Roma que brindaban apoyo presencial a los estudiantes que pudieran pagar un viaje y asistir de manera presencial. El objetivo de la *Telescuola* era llegar a adultos trabajadores, quienes tomaban las clases en bares o locales que tuvieran un aparato de televisión, los cuales se llamaban “teleclubs”. Cavallera (1996) señala que en 1960 el 70 % de los televidentes de la *Telescuola* fueron adultos, incluso de la tercera edad con estudios de primaria incompleta.

La *Telescuola* enfrentó diversos retos tales como combatir la diversidad lingüística y cultural del país y el que los contenidos de los programas realizados desde Roma no correspondían con la realidad inmediata de los estudiantes, la mayoría de ellos campesinos. El sistema de evaluación de este sistema también representó ciertas dificultades para los estudiantes ya que, al no contar con un plantel, los alumnos debían enviar evidencia de su asistencia y de sus tareas a la sede de la RAI en Roma, la cual seleccionaba a los alumnos con

mejores calificaciones para asistir a los foros de televisión donde se producían los programas de clases, con la idea de incentivar su empeño y animar a más personas a seguir las clases por televisión. Otra dificultad importante fue la falta de comunicación directa entre el teleprofesor y los alumnos, y la consecuente imposibilidad de expresar dudas acerca de los temas presentados en las clases televisadas. Posteriormente, en los años 70 con la entrada de Italia a los mercados internacionales y su subsecuente desarrollo económico, se registraron avances significativos en el sistema educativo y se dio por terminado este modelo.

La educación secundaria en México

La Constitución Mexicana de 1917, producto de la Revolución Mexicana, estableció que la educación en el país fuera laica y gratuita. Estos rasgos centrales se mantienen aun después de 9 modificaciones constitucionales significativas. Una de las modificaciones más notables fue la reforma de 1931, que declaró al modelo educativo como laico y socialista, con la intención de incluir a las masas populares en la llamada “fundación del México moderno”. Otra modificación muy significativa fue la reforma de 1946, que estableció que las primarias y secundarias públicas debían tener como objetivo suprimir los privilegios de raza, sectas y clase, así como impulsar la solidaridad internacional. Sin embargo, no fue hasta 1993 cuando se estableció a la educación secundaria como obligatoria (Trujillo, 2015).

Como resultado de los conflictos bélicos en Europa centenares de migrantes de diversas filiaciones políticas migraron a América Latina. Como puente entre el sur y el norte continental y global, México en particular acogió una infinidad de influencias filosóficas y culturales que tuvieron aportaciones singulares en el campo de la educación. Tomando en cuenta estos antecedentes, nuestro estudio de caso ejemplifica cómo, en los años 1960 en México, se adoptó el sistema de telesecundarias, inspirado en la *Telescuola* italiana pero también alimentado de las corrientes de pensamiento que se desarrollaban en América Latina y las más corrientes de pensamiento más críticas de europea, con el objetivo de enfrentar los desafíos de acceso a la educación en comunidades rurales y marginadas del país.

La educación por televisión para zonas marginadas

Esta problemática no pasaba desatendida del todo por los gobiernos postrevolucionarios, ya que para atender las necesidades educativas del México rural encontramos iniciativas creadas desde la segunda década del siglo XX, al respecto podríamos citar las misiones culturales de 1920 (Guerrero, 2018) y la Casa del Estudiante Indígena en 1924 (CEI) (Escalante, 2017). Aunque estas primeras iniciativas de educación pública media superior eran deficientes y no atendían las necesidades intelectuales de su alumnado (Arcos, 2012). El giro más importante en este tema proviene de la propuesta cardenista de 1934, misma que subraya la necesidad de una enseñanza que cubra las necesidades reales y aspiraciones de la población (Kapelusz, 2007). Y es que todas las políticas públicas de al menos las primeras cuatro décadas del siglo pasado, incluidas las escuelas secundarias creadas por decreto en 1925-1926 (Zorrilla, 2004), se vieron afectadas por conflictos armados como la revolución mexicana (1910) y la guerra cristera (1926) en las cuales el adoctrinamiento y la educación de los más jóvenes estaba en el

centro de sus pugnas (Cenovio, 1994; Loyo, 20023).

Así que, en la década de 1960, como en la Italia de posguerra, las zonas rurales y periurbanas carecían de una oferta educativa suficiente y la televisión fungió como un canal ideal para revertir el analfabetismo en niños y adultos. En México, se desarrolló un modelo similar al de la *Telescuola* italiana y se adaptó a los contextos locales. Si bien este fue creado inicialmente por el Estado, rápidamente las comunidades marginadas se apropiaron de él desarrollando los rasgos particulares que expondremos a continuación. En México, se nombraron “telesecundarias”, las cuales han permanecido desde la segunda mitad de la década de los 60s. Como en Italia, se utilizó la señal de televisión abierta para la difusión de las clases y una dependencia gubernamental se encargó de diseñar y producir los programas de televisión.

En la década de 1960, el sistema de telesecundarias se instauró en algunas de las alcaldías de la ciudad de México, las más rurales y las que tenían índices más altos de marginalidad como Tlalpan, Milpa Alta y Xochimilco. También se fundaron algunas telesecundarias en algunas de las colonias más marginalizadas de los municipios más pobres del Estado de México. Su creación contribuyó al fortalecimiento de la educación secundaria, que hasta entonces estaba integrado únicamente por las secundarias federales y técnicas, que eran insuficientes y tenían otros objetivos y metodologías y que debido al gran número de materias el costo era insostenible para la mayoría de las familias.

En 1959, al comenzar el sistema telesecundaria, el panorama educativo para el nivel secundaria era desolador, en el medio rural se registraba un 97.8% de deserción escolar, una tasa muy similar al de las grandes ciudades. Situación que efectivamente se había querido combatir, por ejemplo, con el proyecto educativo Cardenista (Bautista García, 2020), pero que seguía siendo insuficiente. Tanto que unos años atrás se habían echado a andar iniciativas similares; por ejemplo, en 1952 - dos años antes de que la *Radio e Televisione Italiana* (RAI) creara la *Telescuola* - un canal de televisión transmitió en canal abierto los primeros programas educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en señal abierta.

Metodología

Nuestro acercamiento a este caso surgió como resultado de diversas colaboraciones con miembros de movimientos sociales relacionados con la educación, con quienes hemos contribuido en el desarrollo de planes y programas de estudio para sus escuelas (Ramírez, 2024). Esta relación nos permitió acercarnos a miembros y ex colaboradores del sistema de telesecundarias y particularmente al personal administrativo, miembros de la primera Sociedad de Padres de Familia y exalumnos de la telesecundaria 211, quienes de manera libre e informada decidieron participar en este estudio y en la reconstrucción de sus trayectorias educativas (Arvizu, 2024; Sánchez y Martínez, 2023). Al compartir con nosotros sus memorias y parte de sus historias de vida nos permitieron elaborar un estudio de caso descriptivo que da cuenta de un evento educativo bien determinado en tiempo y espacio (Serret- Segura, Martí Puig, 2016). Para destacar su relevancia como un caso por la lucha al acceso a la educación pública de calidad nos decantamos a utilizar la micro etnografía como una perspectiva válida que permitirá ilustrar las interacciones entre Estado, maestros, alumnos y comunidad, más allá de las que, en palabras de Rockwell (1984), (Alvarez, 2011), se generan en prácticas didácticas formales.

A pesar de haber platicado también con miembros actuales de la telesecundaria, como estrategia metodológica se estableció un corte temporal delimitando nuestro caso desde la fundación de la Telesecundaria 211 hasta la jubilación del último miembro fundador. Posterior a su salida, surgieron controversias y cambios profundos en la dinámica de la telesecundaria, los cuales aquí solamente se señalarán ya que no contribuyen a nuestro objetivo principal. Aunque no incluimos una etnografía del aula (Álvarez, 2011) en nuestra investigación, presentamos los rasgos centrales de la propuesta pedagógica del sistema de telesecundaria que enriquecen la investigación y los campos temáticos que preocupan a la antropología de la educación. Debido a los límites que establece este espacio y a pesar de que el discurso político fue central en esta historia, optamos por no realizar un análisis del discurso (Martinic, 1992).

Al articular la teoría y la metodología con la información obtenida en el trabajo de campo, podemos reportar el hallazgo de una experiencia educativa no convencional, que dialoga con otras experiencias de educación popular y pedagogías críticas latinoamericanas y que refleja en muchos sentidos la política estatal de la década de 1980, pero sobre todo las reacciones de los movimientos sociales y de educación popular fortalecidos en México desde 1970 (Acrí, 2018), como reacción a un estado totalitario (González Villareal, 2018). También este ejercicio etnográfico nos permitirá de acuerdo con Romero, Eyzaguirre y Torres (2024) reconstruir sin especulaciones las intenciones de una comunidad educativa que construye y reconstruye su realidad a través de sus interacciones. Abordamos un caso muy único contextualizado en la época posterior a la Segunda Guerra Mundial y la Guerra de Vietnam, los años de la guerra fría, el cual en medio de una crisis política grave y recesión económica buscó ejercer la autonomía de facto, la creatividad y crear comunidad. Con esto, ejemplificamos lo que muchas obras pedagógicas de los años 60, 70 y 80, incluyendo aquellas de Dewey (2010) y Freire (1970), teorizaban.

Durante 2020 y 2021 realizamos una serie de acercamientos a los profesores fundadores de la Telesecundaria 211, ubicada en el municipio de Naucalpan de Juárez en el Estado de México. Es un municipio con una geografía muy diversa, su zona norte se caracteriza por ser un paisaje con montes, barrancas y cuevas. Y es ahí donde desde la segunda mitad de la década de los 70 se establecieron colonias populares mediante la ocupación de tierras ejidales. Con estas condiciones y características es donde se construyó nuestro estudio de caso. Para reconstruir la memoria histórica sobre los eventos que dieron origen a este proyecto educativo se optó por un trabajo cualitativo, entrevistas, revisión de archivos personales, fotográficos, periodísticos y de investigación que nos permitieron indagar en: 1) las complejidades de un proceso que se distingue por múltiples tensiones y dinámicas complejas; 2) las estrategias ejecutadas para resolverlas; y 3) así como por la capacidad de los actores sociales involucrados para transformar su realidad. Un análisis de las trayectorias personales y políticas de sus protagonistas evidencia las micro tensiones que se desprenden del choque entre una política pública y la realidad de un país culturalmente diverso (en este caso en el campo de la educación), así como las contradicciones que enfrenta un proyecto de educación popular entre seguir un camino de autonomía y o alinearse con las políticas del Estado al incorporarse al sistema oficial de educación.

Conocer la historia de la telesecundaria 211 y posteriormente identificar otros proyectos educativos autónomos en otras regiones del Estado de México nos han alentado a reflexionar sobre este fenómeno en términos más generales, pero para conocer a fondo esta experiencia

en este momento se establecieron las siguientes preguntas que guiaron nuestro trabajo: 1) ¿A qué necesidades comunitarias respondió la creación de la Telesecundaria 211?; 2) ¿Qué objetivos persiguió?; 3) ¿Qué actores sociales intervinieron en el desarrollo de este proyecto?; 4) ¿En qué consistió su propuesta pedagógica?; y 5) ¿Cuál fue el vínculo entre la comunidad y la telesecundaria? Para explorar posibles respuestas, se identificaron los momentos más significativos de este proyecto y los principales actores sociales, se exploró el vínculo de estos actores con las organizaciones sociales, líderes natos y actores políticos con quienes tuvieron conflictos o establecieron alianzas. Con esto, se establece un panorama en que los participantes establecen sus objetivos, despliegan estrategias para su consecución y transforman su entorno inmediato.

Como parte del trabajo de campo, se realizaron entrevistas y grabación de material audiovisual, conversaciones formales e informales con los directivos, maestros, padres y madres de familia, y estudiantes egresados de la telesecundaria. Material que se encuentra bajo resguardo, los archivos personales fueron devueltos a sus dueños. Los participantes incluyeron 4 exalumnos de la primera generación de egresados de 1986, 2 de la generación de 1988, 7 de 1989 y 7 de 1990. Todas y todos accedieron voluntariamente a responder a preguntas específicas y compartir sus relatos de vida y experiencias durante su estancia en la telesecundaria. Actualmente en su vida adulta, tienen hijos y nietos, y trabajan como arquitectos, pequeños empresarios, maestras, personal administrativo de la telesecundaria, comerciantes, vendedores de seguros, choferes de transporte público y amas de casa. Tres de los entrevistados han emigrado a Estados Unidos y respondieron a algunas de las preguntas vía mensaje de voz por *WhatsApp* o *FaceTime*. Con la finalidad de reconstruir una sola historia, a partir de información obtenida por personas que intervinieron en este evento, con trayectorias políticas y educativas diversas, que participaron en épocas diferentes y que ocuparon posiciones jerárquicas desiguales, fungimos como observadores de segundo orden para reconstruir eventos pasados y vincularlos con el presente (Arévalo, 2025, Arnold, 2004). Solo así pudimos elaborar una narrativa en presente etnográfico continuo.

Para validar la información, las versiones obtenidas se triangularon entre diversos actores participantes del estudio. Incluso, se cruzaron datos ofrecidos por diferentes generaciones de alumnos con las versiones de los padres de familia que formaron parte de tres mesas directivas y profesores fundadores jubilados, y con los archivos personales arriba mencionados. Adicionalmente, toda la información obtenida fue resguardada bajo los siguientes criterios éticos: 1) Se les aseguró a los colaboradores que la información obtenida sería tratada sin fines de lucro; 2) Todas y todos los colaboradores consintieron voluntariamente a participar en este proyecto; 3) Por acuerdo mutuo se resguarda la identidad de los participantes quienes así lo decidieron, como también se incluyeron los nombres verdaderos de quienes así lo solicitaron; y 4) Garantizamos la confidencialidad de la información, omitiendo del texto cualquier información o evento sensible que trata de un contexto social y político en el cual los protagonistas han sido revictimizados.

De la alfabetización por televisión a la telesecundaria en México

De los años 30 se habían implementado proyectos educativos específicos para poblaciones

indígenas en México, pero tenían un sentido más de integración que educativos, en esto recae la novedad del modelo aquí presentado. En este modelo de educación por televisión se concebía de manera relativamente diferente al estudiantado, en estos había una intensión de homogeneizar a las poblaciones adolescentes del país más que de “civilizar”. Con este sutil giro se elaboró un programa piloto y se creó la Dirección de Educación Audiovisual (DGEA) que realizó emisiones de *Enseñanza Secundaria por Televisión* con señal abierta a pesar de que no todos los hogares contaban con un aparato de televisión. Una vez aprobado el formato, la DGEA lanzó una convocatoria abierta a profesores de primaria para registrarse como maestros para telesecundaria, conocidos como “monitores”, pues no existía la figura de teleprofesor y era necesario estar entrenado en la propuesta pedagógica del sistema. Este detalle provocaría posteriormente conflictos entre la dirección y los profesores pues intervendría en su contratación y salarios. Posteriormente, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el presidente Gustavo Díaz Ordaz y el entonces secretario de Educación Pública Agustín Yáñez convocaron a los adolescentes del país a inscribirse en las primeras telesecundarias. Así, en enero de 1967, se inició la transmisión de clases por televisión a 304 tele aulas. Los estados de Hidalgo, Puebla, Veracruz y Oaxaca, además de zonas marginadas de la Ciudad de México, fueron los primeros en recibir la transmisión (Cano-Ruiz y Bustamante, 2017). El Estado Mexicano avaló la implementación del sistema en parte debido al bajo costo de la transmisión de la señal de la programación. Como dijo la fundadora de una telesecundaria en Acuitlapilco, Tlaxcala, “Bastaba con que tuviéramos señal de televisión y un local, o un cuarto. Teníamos que juntar a los hijos de algunos vecinos, hacer la lista de asistencia... y con eso nos podíamos ir a registrar como telesecundaria” (Betty, 72 años, 2021).

A 56 años de su creación el sistema telesecundaria ha crecido tanto que, según datos oficiales del año 2020, se estimó que 6 de cada 10 escuelas de nivel secundaria eran telesecundarias, aunque solamente atendían a 1 de cada 5 estudiantes que cursaban ese nivel (Gobierno de México, 2020). A pesar de su importancia sus condiciones materiales, sus instalaciones y equipamientos son mucho más deficientes que las secundarias técnicas o las federales. Sin embargo, el sistema ha seguido evolucionando actualmente la producción y transmisión de las clases televisivas está a cargo del sistema de educación televisiva EDUSAT. Por ejemplo, en 1988, para poder llegar a más regiones, la transmisión de la programación pasó de la señal de televisión abierta a la señal análoga satelital, para lo cual se requirió de la instalación de antenas parabólicas en los planteles, lo que permitió que regiones más remotas pudieran tener acceso a su señal. A pesar de su larga trayectoria fue hasta el 2019 que el gobierno federal volvió a mostrar interés político y académico significativo en ello (Bonilla, 2021). Lo empíricamente observado y revisado en esta materia sugiere que este vacío institucional dio pie a que las disposiciones oficiales respecto a la administración de la telesecundaria no necesariamente se implementan al pie de la letra, sino que en cada contexto los directivos de cada plantel reinterpretarán las disposiciones oficiales o resolverán de manera relativamente autónoma cada situación académica o administrativa que se les presentara.

Sin embargo y como hasta hace 10 años eran dependientes de la programación de las materias por televisión lo que permaneció era la organización en torno a la emisión de las clases por televisión. Dinámica que es la siguiente desde su fundación, las clases se transmiten desde las 7:00 am hasta la 1:00 pm de lunes a viernes, con clases específicas para cada uno de los tres

grados. Los programas televisivos son didácticos, con conductores que en ocasiones incluso teatralizan los temas. Cada mañana, la programación comienza con la materia de español para 1er grado, después español para 2do, y finalmente para 3ero, y así sucesivamente se transmiten todas las materias contenidas en los planes de estudio.

Cada clase tiene una duración de 30 minutos y al término de la transmisión los maestros complementan el tema con los contenidos en las Guías de Estudio, distribuidas a los alumnos, quienes pagan un costo mínimo. Las Guías, producidas por el sistema de telesecundarias para cada materia y grado son el equivalente a los libros de textos oficiales. Están organizadas por área temática desde el día uno y hasta el final del año escolar. Mientras los alumnos veían un programa, tomaban notas sobre la transmisión. Posteriormente, el maestro o maestra coordinaba la discusión en torno al tema tratado, aclaraba dudas y guiaba a los alumnos a realizar los correspondientes ejercicios indicados en la guía de estudio. Los profesores, ya familiarizados con la metodología, estaban encargados de acompañar a los alumnos durante todo el día a lo largo de un año. Mientras los alumnos de 1ero veían su clase televisada, los otros grados realizaban los trabajos en las guías. Después, se transmitía la clase para 2do y finalmente 3ero. Para cada grado, se seguía el mismo orden de transmisiones: español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales. En términos generales, la metodología es eficiente ya que se requieren pocos profesores para cada una telesecundaria. El diseño de las Guías de Estudio corrió a cargo de un equipo de pedagogos con el objetivo de la homogeneización de conocimientos de las y los jóvenes que estudiaban la telesecundaria sin importar su ubicación geográfica.

Abajo abordaremos un caso particular que se distingue por la manera en que sus fundadores se apropiaron de la metodología oficial de telesecundaria y en muchos sentidos la enriquecieron con su experiencia personal, influenciados por las tendencias políticas y el espíritu de la época, tales como los proyectos de educación popular, los movimientos estudiantiles y obreros de los 60, 70 y 80s (Mercado y Ruíz, 2022). Con nuestro estudio de caso, exploramos las estrategias colectivas, mecanismos de autogestión, medios y fines que caracterizaron la creación de la telesecundaria 211, así como los cambios que sus fundadores enfrentaron con la transición generacional a lo largo de la historia del plantel. Este caso subraya la necesidad de documentar etnográfica e íntimamente la historia de la educación no-hegemónica del país anidada en la vida colectiva de muchas comunidades. Así como los dilemas que enfrenta, alinearse con el Estado o seguir viviendo en autonomía. A continuación, veremos las estrategias desplegadas por las profesoras y profesores para navegar en un sistema de educación oficial para la cual el bienestar de las comunidades en cuestión no suelen ser sus objetivos prioritarios. Indagaremos acerca de la manera en que esta telesecundaria se fundó desde la praxis y el trabajo voluntario de profesores, padres de familia y alumnado, y cómo conjuntamente elaboraron estrategias emergentes para lograr el objetivo de acercar la educación a jóvenes y comunidades en situación de marginación. Consecuentemente, estos actores sociales contribuyeron al fortalecimiento de la comunidad, el establecimiento de coaliciones políticas con otros actores de la región y la formación de un alumnado crítico y políticamente activo. Esta investigación aporta elementos para comprender iniciativas educativas poco exploradas en México, las cuales incluyen las universidades campesinas, obreras, interculturales e indígenas no oficiales, autogestivas y polivalentes. Este caso permitirá comprender otra dimensión de la acción comunitaria y política en temas educativos, su continuum histórico con movilizaciones políticas de hace 7 décadas y

ofrecerse como una alternativa ante la crisis civilizatoria que enfrentamos (Domínguez, 2021).

Maestros fundadores de la Telesecundaria 211

Carlos Velázquez, licenciado en pedagogía, fue el primer director de la Telesecundaria 211, y mantuvo ese cargo durante 32 años, hasta su jubilación en 2014. Pedro, Martha y Felipe, quienes habían sido amigos y compañeros universitarios fueron los profesores fundadores de la telesecundaria. Desde los años 70, como estudiantes universitarios, participaron en organizaciones estudiantiles en la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Acatlán, perteneciente a la UNAM. Uno de los objetivos de su organización era la exigencia de actualizar los programas de estudio de la carrera de Pedagogía, ya que en esa época la pedagogía academicista – como los entrevistados lo llamaron - concebía a los alumnos solamente como depositarios de contenidos separados de la realidad social, poco activos en su proceso de aprendizaje. Algunos de los profesores de la ENEP de los años 70 y 80 eran exiliados políticos argentinos y chilenos, quienes les transmitieron ideas innovadoras sobre la educación, lo cual los llevó a liderar un movimiento estudiantil que organizó uno de los paros de actividades más grandes de la ENEP en la década de los 70 y que obligó a un diálogo entre profesores y estudiantes para modificar los planes de estudio de su carrera.

En 1980, este grupo de amigos se volvieron a reunir y juntos solicitaron los puestos de profesores en la Telesecundaria 9, lo cual les permitió poner a prueba sus ideas sobre la educación. Meses después, Lucía y Mario, quienes habían estudiado en las facultades de psicología y filosofía, respectivamente, de la UNAM se unieron como profesores. Rápidamente se dieron cuenta que coincidían en posturas políticas e ideas sobre la educación. Según relatan, algunas de sus principales influencias era la literatura de Paulo Freire, los proyectos de educación popular y las movilizaciones sociales latinoamericanas de las décadas de 60, 70 y 80 como la teología de la liberación, el marxismo, el sandinismo y la revolución cubana (Mendiluz y Jiménez, 2018; Muñoz, 2019).

Orígenes de la Telesecundaria 211

Los maestros arriba mencionados, aún muy jóvenes, obtuvieron su primer trabajo en 1982 en la Telesecundaria N. 9 cuando las autoridades decidieron abrir un turno vespertino. La escuela se fundó en 1965 en la Colonia El Molinito, en el municipio de Naucalpan de Juárez, Estado de México. Era una de las primeras y más grandes telesecundarias del país, con 500 alumnos y un fuerte arraigo a la comunidad, la cual tenía problemas significativos como bandas juveniles y delincuencia organizada, adicciones, cantinas, comercio informal y ambulante.

Al difundir la convocatoria para abrir el turno vespertino más de 150 adolescentes manifestaron interés en inscribirse al nuevo turno. A pesar de la gran respuesta, la Dirección de Telesecundarias se negó a aumentar las horas de servicio a los profesores del turno matutino quienes se supondría atenderían a los nuevos grupos, pero ante la negativa de un aumento de salario ellos se negaron a atender a los nuevos alumnos de manera gratuita. Por este motivo, la Dirección de Telesecundarias tuvo que incorporar a nuevos profesores, y Carlos y sus amigos fueron contratados de manera oficial, comenzando su labor como maestros en septiembre de

1982.

Debido a la falta de oferta educativa en la zona el turno vespertino fue una opción ideal para la población adolescente de estas colonias que tenía que trabajar para subsistir. Los nuevos profesores se animaron a poner en práctica sus ideas pedagógicas en el nuevo turno. Poco tiempo después se les dio a conocer que no tendrían inmediatamente una plaza definitiva al momento de su contratación, entonces decidieron que el turno vespertino funcionaría como una escuela independiente de la Telesecundaria 9 a pesar de utilizar las mismas instalaciones y no contar con registro oficial de la SEP, lo cual implicaba que los alumnos no tendrían un certificado de educación secundaria con validez oficial.

Desde que los maestros anunciaron su intención de convertir el turno vespertino en una nueva escuela, su relación con la Jefatura del Departamento de Telesecundarias fue tensa. Sin embargo, en el contexto de las telesecundarias de la época, 150 alumnos eran suficientes para empezar un nuevo plantel, y esto les otorgó una fuerza política que les permitió negociar. En esta situación, los profesores midieron sus posibilidades políticas, conscientes de sus propias necesidades y de las obligaciones de la Dirección de Telesecundaria decidieron organizar una serie de acciones que mostraran su intención de independizarse, comenzando por demandar el reconocimiento oficial de la nueva escuela.

Los maestros convocaron a las madres y padres de los nuevos alumnos a crear una Sociedad de Padres de Familia, invitando en particular a los más carismáticos y participativos y que mostraron cierto carácter de liderazgo nato. Después, organizaron comisiones de padres y alumnos para conseguir guías de estudio, credenciales, boletas de calificaciones y listas para el registro de asistencia, aunque seguían impartiendo clases en las instalaciones de la Telesecundaria 9. En asamblea, los maestros, padres y alumnos resolvían los problemas que surgían. En palabras de su director fundador, al término del año escolar 1982-1983, habían logrado integrar una comunidad escolar unida y activa.

Una nueva escuela: el basurero de Valle Dorado

Para 1984, el turno vespertino ya contaba con nueve profesores, lo que les permitió abrir tres grupos de cada grado. Aunque la demanda seguía aumentando, no podían inscribir a más alumnos. Después de un mes de haber iniciado el año escolar 1984-1985, la Dirección de Telesecundarias les anunció la orden gubernamental de que se fusionaran con el turno matutino, y que los nuevos profesores serían reubicados a otros planteles. Esta orden estatal tuvo el objetivo de desarticular su naciente movimiento. Desafiando esta indicación, los profesores decidieron abandonar el plantel 9 y crear su propia escuela. Esto implicaba encontrar un terreno donde construir desde cero unas instalaciones dignas. Algunos miembros de la Sociedad de Padres de Familia formaban parte de la Unión de Colonias Populares de Naucalpan A.C. en la zona norponiente del municipio de Naucalpan (Ramírez Sáiz, 2005; Alonso, 1988). Desde 1977, esta organización en alianza con el Partido Socialista de los Trabajadores (PST) había impulsado la ocupación de tierras ejidales con la finalidad de crear barrios populares. La invasión de terrenos estatales y federales ha sido una práctica muy común desde la década de los años 70, y solo con este mecanismo muchas familias pudieron crear sus viviendas. Como consecuencia aumentando la zona conurbada a la Ciudad de México rápidamente se expandió de manera irregular. Algunos padres de familia comentaron a los maestros que había un lugar conocido popularmente como

La Punta en la colonia Valle Dorado del municipio de Naucalpan, conformado principalmente por cerros, barrancas y cuevas que en muchas ocasiones eran utilizados como basureros.

Después de varias asambleas, en 1984 los profesores, padres de familia y alumnos - en compañía de miembros de organizaciones populares de vivienda y de comerciantes - llegaron al terreno y decidieron tomarlo sin autorización. Pusieron como primera tarea limpiar el sitio un fin de semana, sacando grandes cantidades de basura y aplanando el suelo para que, al siguiente lunes, el 11 de noviembre de 1984, se iniciaran las clases con una ceremonia de honores a la bandera. Simultáneamente a que limpiaban, los alumnos mayores y padres de familia iban construyeron pequeños cuartos de lámina de cartón y madera que servirían de salones y letrinas. Los primeros 6 meses, maestros, padres de familia y los alumnos mayores mantuvieron una guardia día y noche para resguardar el terreno. Durante la noche, hacían fogatas en parrillas improvisadas de alambre y varilla que encontraban en el sitio. Ahí hervían ollas de café, y repartían pan y otros alimentos que las madres llevaban para compartir entre todos. El lunes, los padres se iban a trabajar, los alumnos lavaban su cara y se incorporaban a sus clases. Sus labores tuvieron resultados; en febrero de 1985, el Cabildo del Ayuntamiento de Naucalpan otorgó el terreno a la escuela mediante la figura de donación, formalmente entregando la propiedad a la telesecundaria.

El primer plantel de la Telesecundaria 211

Inicialmente, la Telesecundaria 211 fue dotada de un terreno de 1,836 m². Posteriormente, la escuela fue creciendo hasta que ocupó una extensión de 6,000 m², que se conserva actualmente. Las primeras semanas, las clases se impartieron bajo los rayos del sol. Debido a que las primeras aulas eran muy rústicas siempre había roturas y goteras. Una madre de familia comentó acerca del padre de uno de los alumnos quien era empleado de una de las principales televisoras de México:

“Me parece que era utilero de Televisa. El pidió a la empresa que le regalaran las escenografías que se iban a desechar. Y así, en camiones llegaron a la escuela maderas. Creemos que eran escenografías de algunos programas de televisión... y entre la sociedad de padres de familia, maestros y alumnos se construyeron las primeras aulas” (Adriana, 55 años; entrevista realizada en 2022).

Como los salones carecían de piso firme, diariamente se regaban para que el polvo no se levantara, aunque hacia la tarde con el calor el polvo volvía a levantarse. Era común que emergiera del suelo una bolsa de plástico o algún otro desecho que recordaba que ahí había sido basurero. Algunas semanas después de iniciar las clases los maestros recibieron una donación de alfombras usadas que sirvieron para cubrir la tierra dentro de los salones. Después de cambiar la lámina de cartón por lámina de asbesto, en época de calor el clima generado por los nuevos techos, la alfombra, y láminas de asbesto utilizadas como paredes hacían una jornada de estudio muy difícil. Las puertas eran construidas de pedazos de madera; durante el día, para cerrar el salón se utilizaba un pedazo de alambre que se atoraba en un clavo, y al término del día se ponía una cadena y un candado para evitar que alguien se metiera durante la noche para

robar las televisiones o el poco mobiliario con que contaba la escuela, ya que el terreno no estaba bardeado.

Una vez que estaban instalados, los maestros comenzaron a exigir a la SEP y a la Dirección General de Telesecundarias que construyeran aulas de cemento, baños y bardas. En mayo de 1985, después de varias manifestaciones, los profesores organizaron un día de clases en las escaleras del Palacio Municipal de Naucalpan. Aliándose con otras organizaciones populares de la zona, la presión aumentó y así el presidente Municipal ordenó la construcción de nueve salones de lámina de asbesto, lo que mejoró las precarias condiciones del plantel.

Una maestra, quien había sido alumna de la primera generación, comentó:

“Nosotros solo queríamos un espacio digno. Sí, efectivamente la construimos sobre un basurero, pero cuando los alumnos me invitaban a sus casas, pues sus casas estaban en las mismas condiciones de precariedad. Podías ver basura y ratas pasando por todos lados. Nuestros alumnos tenían mucha necesidad. Eso me hizo sentir que debíamos darles un plantel digno, que nuestros alumnos tuvieran un lugar limpio y bonito donde pasar unas horas del día” (Josefina, entrevista realizada en 2024).

En respuesta a las intensas movilizaciones organizadas por la telesecundaria en junio del 1986, el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) inició la construcción de un edificio escolar. Simultáneamente, la labor docente continuaba y al término del ciclo escolar, en 1985, la primera generación de 106 alumnos egresó, lo cual motivó a la comunidad a continuar con sus demandas por una educación en condiciones dignas. Finalmente, el 23 de febrero de 1986 se inauguró el primer edificio de dos pisos de la Telesecundaria 211, compuesto por cinco aulas en el primer piso, y en la planta baja se construyó un laboratorio-taller, una oficina para la dirección y los servicios sanitarios.

Desde el inicio de la Telesecundaria 211, los profesores apostaron por una comunidad escolar con dirección colectiva. Consecuentemente, se creó una mesa directiva en la que estaban representados los maestros, madres y padres de familia y alumnos. En palabras del director fundador, “En esta escuela no había jerarquías o alguien que impusiera su punto de vista. Todos tenían la obligación de hacer crecer la escuela” (Carlos Velázquez, entrevista realizada en 2021). Esto contrastó con las formas institucionales de manejar una escuela (De la Rosa, 1935). Durante la asamblea para elegir el primer director, de manera colectiva se acordó que el puesto sería solamente para cumplir con los requisitos oficiales de la SEP. En esta reunión se eligió a Carlos Velázquez para este cargo y que él firmaría los documentos oficiales ante la SEP.

Según la propuesta pedagógica, los alumnos debían estar involucrados de manera directa en el proceso de mejorar las instalaciones de la escuela y la toma de decisiones. En talleres y actividades culturales, los alumnos discutían temas que afectaban a la comunidad, tales como conflictos juveniles, la violencia y el desempleo. También el plantel se prestó para celebrar fiestas de XV años para alumnas sin recursos, bailes y kermeses. Una vez consolidada la escuela, los padres de familia se coordinaron con el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) para que los alumnos participaran en campañas de vacunación y otras actividades en el barrio. En muchos sentidos, la escuela fue considerada no sólo como un centro educativo

sino también como un centro de desarrollo comunitario, respondiendo a las necesidades e intereses de toda la comunidad.

El alumnado

La llegada de la telesecundaria a la colonia Valle Dorado marcó un antes y un después para la comunidad, que se había caracterizado por altos niveles de marginalidad y violencia, con bandas juveniles rivales que cada fin de semana protagonizaban sangrientos enfrentamientos, ante los cuales la policía local respondía con redadas, detenciones y más violencia. Incluso, desde finales de los años 70, organizaciones evangélicas norteamericanas y sacerdotes católicos que afirmaban desear ‘sacar a los jóvenes de las bandas’ habían llegado a la colonia para realizar diversas iniciativas de intervención.

La gran mayoría del alumnado provenía de contextos familiares difíciles, de tal manera que en un mismo salón -sobre todo en la primera generación- podían coincidir jóvenes de entre 12 y 18 años, ya que había alumnos repetidores y aquellos que habían sido expulsados de otras escuelas. Al entrar a la telesecundaria, tuvieron que aprender nuevas formas de socializar, participar y aprender. De manera casi natural, casi todos se comprometieron con ánimo a las guardias nocturnas, carga de materiales, faenas para la construcción de las instalaciones y elaboración de alimentos. La participación de los alumnos en estas actividades continuó por varios años mientras los maestros seguían llevándolos a marchas, plantones, cierre de vialidades estatales y federales, y “boteos”, actividad que consistía en pedir dinero a los transeúntes para los gastos de las movilizaciones. En los siguientes años, los profesores y los alumnos realizaban campañas informativas sobre la situación de la educación en México, en las cuales sin distinción de grado, sexo y edad asistían a eventos solidarios con sindicatos en huelga. En estos eventos los alumnos participaban con bailes regionales mexicanos, poesías, obras de teatro y canciones.

Al preguntar a los alumnos egresados de la primera generación sobre estas actividades nos comentaron que siempre estuvieron conscientes de los motivos de las manifestaciones, y después de más de 4 décadas afirman estar orgullosos de haber exigido al Estado que les construyera aulas y entregara televisores, guías de estudio y mobiliario, y que reconociera oficialmente la telesecundaria. Comentan que esto no los distrajo de sus clases; pues en el aula entre alumnos y maestros pasaba fácilmente de los temas del análisis de la realidad a los contenidos de las guías de estudio. Las opiniones de los alumnos se enriquecían con el contacto directo con actores políticos de las agitadas décadas de los 80 y 90 en el Estado de México (García, 2022 Aguilar García, 1982).

Egresados de la primera generación manifiestan que lo que vivieron en la telesecundaria cambió su vida y su destino. De manera general, concuerdan que su principal aprendizaje lo obtuvieron de las experiencias no-académicas, durante las cuales tuvieron que desarrollar estrategias de organización para la consecución de metas; en sus palabras, aprendieron “cómo funcionaba el mundo”. Los profesores comentan que exponer a los alumnos a estos procesos era una estrategia de enseñanza-aprendizaje pensada para que – en sus palabras – “comprendiera lo que era su valorar su escuela”. También con este fin, cuando se inauguró el edificio nuevo, se conservaron los salones viejos, donde los alumnos de cada nueva generación tenían que cursar su primer año.

La propuesta académico-administrativa de la Telesecundaria 211

La propuesta pedagógica de la Telesecundaria 211 se basaba fundamentalmente en el análisis de la realidad social, la reflexión, la planeación y ejecución de estrategias para resolver problemas; también se caracterizó por su habilidad para ir enfrentar conflictos emergentes. Los profesores plantearon como un primer objetivo garantizar la educación para todas y todos. Y simultáneamente a la consecución de un plantel implementaron estrategias administrativas influenciadas por sus principios. Empezando con una política de rechazo cero sin examen de selección, admitiendo a alumnos repetidores, expulsados y de primer ingreso. Establecieron un sistema de cuotas únicas de ingreso, equivalente a aproximadamente 150 pesos mexicanos actuales por año escolar, para poder comprar hojas, plumas y lo necesario para las labores administrativas. Se creó una “tienda escolar” donde se vendían tacos, tortas, aguas, café, refrescos, y dulces. La cual se manejó como cooperativa, reinvertiendo las ganancias en la compra de todo lo que hacía la telesecundaria.

Los planes y programas de estudios oficiales, propuestos por la SEP se enriquecían con talleres, eventos deportivos, concursos de oratoria y ceremonias cívicas conmemorando fechas patrias nacionales y latinoamericanas. También en cada ceremonia se desarrollaba un tema donde se abordaban problemas políticos que afectaban el país, como las olas de privatizaciones características de la época, el sindicalismo oficialista, y la falta de libertad de expresión. Después de la ceremonia y volviendo al aula, los alumnos realizaban círculos de reflexión en los cuales los alumnos expresaban dudas sobre lo que se había hablado en la ceremonia. En otros momentos también se abordaban problemáticas que afectaban a la juventud de la época - como violencia en el barrio y adicciones entre los jóvenes - y maneras de solucionarlas.

Los maestros impulsaron la creación de comisiones precedidas por los mismos alumnos. Por ejemplo, la Comisión de Honor y Justicia que se encargaba de mediar diferencias entre los alumnos y en su caso acordar algún tipo de sanción o trabajo para los que cometieran alguna falta. Otras comisiones fueron las de eventos deportivos, actividades culturales, hortaliza, limpieza y faenas poco a poco los alumnos formaron parte integral de la administración de su telesecundaria, superando por mucho la visión de que solo eran depositarios de información, sino sujetos activos de la vida escolar. Mientras, el trabajo académico se orientaba a fortalecer la colaboración entre alumnos en todos los ámbitos de la vida escolar. Por ejemplo, los exámenes finales se realizaban de forma colectiva en el patio de la escuela; los alumnos formaban equipos, se sorteaban las preguntas del examen, y frente a todos los grupos de su mismo grado respondían verbalmente ante un comité evaluador conformado por los maestros. También en concordancia con su propuesta pedagógica, los maestros integraban en su ejercicio diario estrategias de intervención en los casos de alumnos con historias de vida tumultuosas. Incluso se hacían visitas a sus domicilios para mostrar apoyo a la familia o al alumno, y mediante el trabajo colectivo alumnos y maestros se les transmitía compañerismo y solidaridad. Algunos padres de familia acudían a solicitar la ayuda de los maestros cuando su hijo enfrentaba alguna situación difícil. Los relatos de los alumnos egresados coinciden en que la llegada de la telesecundaria a la zona cambió el destino de la comunidad y de ellos mismos. Por ello, -a pesar de que la situación económica de muchos de ellos había mejorado, años después decidieron que sus hijos o nietos estudiaran en la Telesecundaria 211.

Salida de los profesores fundadores y las nuevas cuestiones: ¿Cuál es la función de la escuela?

A continuación, se relatan las preocupaciones de tres profesores fundadores de la Telesecundaria 211, además de dos miembros del cuerpo administrativo quienes laboran en el plantel desde hace más de 15 años, acerca de los cambios ocurridos en los últimos años. Sus relatos indican que la situación actual de la telesecundaria contrasta grandemente con lo descrito por los alumnos egresados de las primeras generaciones en cuanto a la relación de la escuela con la comunidad. Según expusieron, estos cambios comenzaron con la salida del primer director y el último profesor fundador en 2014 y 2016, respectivamente. Relataron que meses antes de la jubilación del director, se discutió de manera colectiva entre docentes quién sería la persona sucesora. Como resultado de esa reunión, otorgaron el cargo a una maestra quién llevaba poco tiempo trabajando en la escuela. Inmediatamente después de asumir la dirección, y con la intención de centrarse en fortalecer la vida académica, impulsó cambios que han tenido efectos negativos sobre el vínculo de la escuela con la comunidad. Esta opinión también es compartida por la Sociedad de Padres de Familia, quienes han expresado enfáticamente su desacuerdo ante los cambios implementados.

Uno de los resultados más graves y controvertidos de las medidas tomadas por la directora fue la notable pérdida de influencia de la Sociedad de Padres de Familia sobre los temas que afectan a la telesecundaria. Se dejó de prestar los espacios de la escuela a la comunidad. Otra acción que tuvo un fuerte significado negativo para la comunidad fue la implementación del cierre de la puerta durante el horario escolar; para entrar ahora al plantel es necesario presentar una identificación oficial, registrarse e incluso sacar cita si se desea hablar con la directora.

Además, la directora disolvió las comisiones de alumnos y se recortó el tiempo destinado a las ceremonias, estos cambios comprometieron la comunicación entre los profesores y los alumnos. Los trabajadores administrativos que alguna vez fueron alumnos de la Telesecundaria 211 expresan que la escuela “ya no es la misma”. Las interpretaciones sobre estos hechos indican que para la directora la escuela debe centrarse en mejorar el nivel académico de los alumnos sin “perder tiempo” en otros asuntos. Por no estar considerado en los objetivos de este trabajo, no expondremos sobre la nueva etapa por la que atraviesa la Telesecundaria 211, pero los cambios arriba mencionados ofrecen un panorama muy general sobre el ambiente que ahora se vive en el plantel. El cual principalmente está marcado por una fractura entre la directora y algunos profesores por una parte y la escuela y la comunidad por la otra.

Hallazgos

La Telesecundaria 211 recuperó desde su fundación la metodología pedagógica oficial establecida para este sistema, con un solo maestro o maestra para cada grupo quien coordinaba todas las materias, así como las actividades culturales, deportivas, administrativas y disciplinarias a lo largo del año escolar. El primer director fundador estrechó relaciones fuertes con la comunidad para coordinar múltiples tareas requeridas para la creación de la escuela, a tal grado que durante años se implementó una política de puertas abiertas, e incluso el plantel funcionó como un centro de reunión para la comunidad. Como es el caso de la mayoría de las

telesecundarias del país, la comunidad se caracterizaba por un alto índice de marginalidad, y para contribuir a mejorar el contexto de los alumnos los maestros se involucraban en temas que no necesariamente eran educativos.

Al momento de reconstruir el estudio de caso y analizar los datos recuperados se observó las siguientes tendencias generales: 1) Los maestros observaron su entorno de forma crítica, identificando las inequidades estructurales en que estaban inmersas las comunidades en que desarrollaban su labor docente; 2) Como precondition para establecer sus objetivos, los maestros fundadores aprovecharon su experiencia organizativa y trayectoria política previa a la fundación de la telesecundaria; y 3) Su trayectoria política les permitió plantearse un horizonte de posibilidades para transformar su entorno e impactar en la realidad mediante acciones políticas concretas; 4) El éxito de este proyecto dependió en gran medida del trabajo de la comunidad, con el apoyo de liderazgos locales.

Para llegar a estas reflexiones, de las entrevistas identificamos los temas que preocupaban a los profesores fundadores, y posteriormente ordenamos cronológicamente los pasos involucrados en la fundación de la Telesecundaria 211. Una observación de segundo orden nos permitió identificar algunas dinámicas involucradas en el proceso de su fundación, como por ejemplo alianzas políticas, participación previa de los profesores en movimientos políticos estudiantiles, el Gobierno del Estado de México de la época, la propuesta pedagógica de educación popular que inspiraba el proyecto de los profesores, la edad de los mismos, las necesidades de las comunidades, la disponibilidad de las lideresas locales de las colonias vecinas de apoyar a la escuela, el espíritu juvenil – e incluso carácter rebelde - de los alumnos y alumnas.

La escucha atenta a las historias de vida de los protagonistas de esta historia posibilitó la reflexión sobre el cómo se construyeron las estructuras materiales, ideológicas e incluso afectivas que sostuvieron el proyecto de la Telesecundaria 211. No es nuestro objetivo mostrar estadísticas acerca del ingreso y egreso del alumnado; basta decir que la Telesecundaria 211 ha dado atención a más de 5 colonias populares densamente pobladas durante casi 5 décadas. Metodológicamente, no presentaremos especulaciones ni escenarios hipotéticos fuera de lo descrito por los participantes (Spencer Brown, 1979). Al optar por un enfoque puramente cualitativo, hicimos énfasis en las trayectorias personales de quienes participaron en el proceso y en las características del contexto (Flores, 2009). Esto permitió explorar las potencialidades descriptivas y narrativas de las protagonistas, desentrañando las tensiones, contradicciones y complejidades de esta historia (Stake, 2020). Durante nuestro primer acercamiento con el director fundador de la telesecundaria, quien insistió que la escuela nació de la puesta en práctica de sus ideales y no de un decreto gubernamental, decidimos explorar estos ideales y las estrategias para materializarlos. Una vez que tuvimos acceso a más colaboradores, pudimos plantear la posibilidad de reconstruir los acontecimientos claves que facilitaron la creación de la telesecundaria

Conclusiones

En base a información recopilada como parte de investigaciones aún en proceso, al menos profesores de otras cuatro telesecundarias indican que hay rasgos compartidos entre la Telesecundaria 211 y otras telesecundarias de México. Estos incluyen la precariedad económica

de las comunidades circundantes, las malas condiciones laborales en que desempeña su trabajo el personal y la implementación de estrategias personales de parte de los profesores para la resolución de conflictos y problemas en la inmediatez de las crisis. Aunque estas observaciones aún no se pueden traducir de manera definitiva en rasgos generalizados de las telesecundarias de México, hemos presentado un ejemplo de cómo ante un panorama como este, una comunidad organizada con un liderazgo fuerte obliga al sistema de educación secundaria a ampliarse para cubrir a un sector de la sociedad mexicana altamente marginalizado. Hicimos énfasis en el papel de la comunidad en la apropiación del modelo de telesecundarias. Los actores sociales protagonistas de esta historia señalaron que las influencias políticas latinoamericanas que llegaron al país a través del intercambio cultural, intelectual y político influyeron en su propuesta pedagógica. El modelo educativo de la Telesecundaria 211 fue desarrollado por un grupo de jóvenes maestros influido por este entorno, comunidades con un tejido social fuerte y movimientos sociales locales, resultando en un proyecto colectivo producto de una matriz ideológica singular. El caso de la Telesecundaria 211 arroja luz sobre los micro procesos que permitieron la ampliación del sistema de telesecundarias, no por decreto, sino por el trabajo colectivo de las comunidades que lo arroparon. En particular, este caso ilustra las formas en que jóvenes en situación de desventaja social fueron incorporados al sistema de educación en los años 80. Aunque las telesecundarias creadas en las décadas posteriores seguramente tuvieron otras particularidades, hemos mostrado éxitos y logros importantes para la comunidad escolar, además de contradicciones a las que se enfrenta una iniciativa capaz de crear su propio capital político y organizativo pero que activamente busca ser incorporada a las estructuras del Estado.

El sistema mexicano de telesecundarias, con su metodología de enseñanza-aprendizaje muy particular, encontró en las regiones marginales una población que activamente deseaba continuar estudiando, generando una sinergia entre comunidad y escuela. A pesar de que hemos encontrado cuatro profesores de diferentes planteles que consideran un castigo ser enviados a trabajar en una telesecundaria, casos registrados en diversas zonas del país se caracterizan con haber comenzado con la llegada de un profesor o profesora muy joven y motivado(a) con la idea de contribuir a su país en un ámbito tan importante como lo es la educación.

Desde su fundación el modelo de educación por televisión ha mostrado un grado de efectividad en lo relativo a su cobertura y crecimiento ya que en el año 2022 se contabilizaron 24,000 telesecundarias, y la propuesta pedagógica ha sido emulada para la creación de 5000 telebachilleratos, el grado educativo inmediato superior en México (SEP, 2022). Con lo aquí expuesto nuestro caso contribuye al entendimiento del rol que juega la comunidad en la educación de sus jóvenes y del potencial de un liderazgo positivo por parte de los profesores en la conducción de una tarea como esta y de la participación de los estudiantes en su propio proceso formativo.

A pesar de que faltan datos duros para comprender su comportamiento en lo relativo a ingresos, deserciones y número de alumnos graduados de las escuelas telesecundarias a nivel nacional, aparentemente la permanencia de este modelo puede ser una señal positiva sobre inclusión, integración, creación de comunidad y formación integral de sus alumnos. El caso aquí presentado claramente es producto de su época -con su metodología muy particular utilizó a su favor los recursos ideológicos, políticos y materiales disponibles a sus fundadores para promover el trabajo colaborativo, crítico e integral que permitió la expansión de un sistema de

educación secundaria para las masas en México.

Bibliografía

- Acosta, Felipe. 2016. Cambio y continuidades en la escuela secundaria: análisis de programas recientes en Europa y América Latina desde una perspectiva histórica e internacional. *Cuestiones Pedagógicas Revista de Ciencias de la Educación* 25(1): 37-53. <http://dx.doi.org/10.12795/CP>
- Acri, Mauricio. 2018. La educación y los movimientos populares en México 1970- 2018. *Revista Trenzar* 1(1):37- 47. Disponible en: <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/5>
- Aguilar García, José. 1982. Enseñanzas de la huelga de 1980 en General Motors de México. *Investigacion Economica*. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/Ense%C3%B1anzas-de-la-huelga-de-1980-en-General-Motors-Garc%C3%ADa/fab6ac5f32a3ffec33d10d48d99527fa64b93118>
- Alonso, Javier. 1988. *Movimientos sociales en el valle de México*. México. Centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología social.
- Álvarez, Claudia. 2011. El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos* 2(37): 267-279. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Arcos Gutiérrez, Laura. 2012. El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior: reconstrucción de experiencia: el caso de la Escuela Normal Indígena "Jacinto Canek". *Revista mexicana de investigación educativa* 17(53): 533-555. Recuperado en 07 de octubre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200010&lng=es&tlng=es.
- Arévalo Contreras, María. 2025. *Observar la complejidad sistema/entorno en la intervención socioeducativa con adolescentes en conflicto con la ley en Ciudad de México*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Arnold, Marta. 2004. Recursos para la Investigación Sistémico/Constructivista. En: Fernando Osorio (ed.). *Ensayos sobre Socioautopoiesis y Epistemología Constructivista*. Pp. 16-25. Santiago: Ediciones MAD.
- Bautista García, Carmen. 2020. El frágil equilibrio: las disputas Estado-Iglesia en el espacio educativo durante la gubernatura de Lázaro Cárdenas en Michoacán, 1928-1932. *Modernism; Rivista annuale di storia del riformismo religioso in éta contemporanea* 6: 90-142.
- Blacha, Luis Eduardo. 2015. La influencia de las elites para caracterizar a las clases gobernantes. *Revista Escuela de Historia* 14(2): 1-22. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/116306>
- Bonilla, Carlos. 15 febrero 2021. *El profesorado de telesecundaria al servicio de la educación mexicana y la necesidad de reivindicar su práctica pedagógica*. Recuperado de

- <https://profelandia.com/el-profesorado-de-telesecundaria-al-servicio-de-la-educacion-mexicana-y-la-necesidad-de-reivindicar-su-practica-pedagogica/>
- Borghi, Beatriz y Montanari, Diego. 2021. La enseñanza de la Historia en Italia, entre pasado, reformas y horizontes futuros. *El Futuro del Pasado* 12(1):91-121. DOI: <https://doi.org/10.14201/fdp20211291121> .
- Cano Ruiz, Ana y Bustamante Santos, Arturo. 2017. Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica* 49: 1-17.
- Castro, Jorge Orlando. 2000. Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber. En: Myriam Henao Willes, y Jorge Castro (Comp.) Estados del arte de la investigación en Educación y Pedagogía en Colombia I. Pp. 235-278. Bogotá: ICFES, Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía,.
- Cavallera, Hugo. 1996. *Riflessione e azione formativa. L'attualismo di Giovanni Gentile*. Roma. Fondazione Ugo Spirito. Disponible en: <https://philpapers.org/rec/CAVREA-2>
- Cenovio, Ramírez, Miguel. 1994. La escuela pública durante la Revolución 1911-1917. Mexico: SEP, UPN.
- Colomina, Blanca, Galán, Isabel, Kotsioris, Eleni y Meister, Anne. 2022. *Radical Pedagogies*. The MIT Press. Disponible en: <https://mitpress.mit.edu/9780262543385/radical-pedagogies/>
- De la Rosa, José. 1935. *La escuela socialista mexicana*. México: Imprenta a su orden.
- Dewey, John. 2010. *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Domínguez, Ricardo. 2021. El extractivismo y sus despliegues conceptuales, *Revista Territorios y Regionalismos* 4(1): 1-26. DOI: <https://doi.org/10.29393/rtr4-11EDRD10011>
- Fernández Carmen. 2017. Anuario de Historia de la Educación: Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación 18(2)
- Flores, Rodrigo. 2009. *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Freire, Paulo. 1970. *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1988. *Entrevista en ocasión de efectuarse un encuentro de educadores de cooperación ecuatoriana para el desarrollo de la comunicación*. En: Colectivo Nacional del CEEAL en Cuba, Paulo Freire entre nosotros, Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, México.
- Gobierno de México. 02 enero 2020. *La Telesecundaria celebra su 52 aniversario*. Recuperado de <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es>
- González, Felipe. 2016. Los mecanismos sociales y su relación con la distinción micro-macro. *Cinta de Moebio* 1(55):16-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000100002>
- González Villarreal, Ricardo. 2018. La Reforma Educativa en México 1970-196. *Espacio, Tiempo y Educación* 5(1): 95-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.145.fr>
- Guerrero Olvera. Manuel. 2018. La educación en México a través de los tiempos: cambios y Reformas. *Revista Glosa* 6(11): 1-8.
- Kapelusz-Poppi, Ana María. 2007. Educación socialista, modernización científica y organización

- sindical durante el gobierno de Lázaro Cárdenas en México (1934-1940). *Temas de historia Argentina y Americana* 11:119-151.
- La Chica Delgado, María. 2015. La noción de persona y los procesos de despersonalización del ser humano a través del holocausto nazi. Una mirada antropológico-filosófica sobre el genocidio. *En-claves del pensamiento* 9(17): 87-111. Disponible en: <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/619360>
- Loyo, Enrique. 2003. Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928 (1st ed.). México: El Colegio de México. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv3f8psk>
- Martinic, Sergio. 1992. Análisis estructural: Presentación de un método para el estudio de lógicas culturales. México: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Mendiluz, Diego y Jiménez, Yadira. 2018. La teoría del desarrollo y su influencia en América Latina. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina* 1(6): 14-27. Disponible en: <http://www.reviflacso.uh.cu/>
- Mercado, Andrés y Ruíz, Ana. 2022. El concepto de las crisis ambientales en los teóricos de la sociedad del riesgo. *Espacios Públicos* 18(10): 194- 213. Disponible en: <https://espaciospublicos.uaemex.mx/article/view/20254>
- Muñoz, Nicolás. 2019. El método de alfabetización de Paulo Freire durante la Revolución en Libertad (1984-1970) y la Dictadura (1979-1982). Seminario de Licenciatura del Instituto de Historia UC. Conciencia histórica, memoria y enseñanza de la historia. Disponible en: <https://historia.uc.cl/images/publicaciones/scollier-pdf/SC2019/nmunoz.pdf>
- Sánchez-Olavarria, Claudia & Martínez-Sánchez, Ana. 2023. Trayectorias escolares en educación terciaria: un análisis de sus factores. *Revista iberoamericana de educación superior* 14(41): 58-72. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41.1580>
- Serret-Segura, Andreu, Martí-Puig, Manuel y Carbatón- Martínez, Raquel. 2016. Las historias de vida en la formación de Maestros en educación infantil. *Revista Iberoamericana* 71: 217-228
- Ramírez Sáiz, Juan Manuel. 2005. Organizaciones urbano-populares, producción habitacional y desarrollo urbano en la ciudad de México, 1980-2002. *Desacatos* 19: 113–136.
- Ramírez Sánchez María Alejandra. 2024. La metodología 55, contribuciones al análisis de la educación popular contemporánea. *Sinéctica. Revista electrónica de Educación* 66: 1- 28.
- Rockwell, Elsie. 1984. Etnografía y teoría de la investigación educativa. En: Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso, Sao Paulo: Edit. Cortés.
- Romero Jurado; Yanny; Eyzaguirre Acevedo, Marilú; Torres García, Soledad y De La Cruz Enciso, Nilton. 2024. El método etnográfico en la educación: una revisión teórica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (4): 4027 – 4039. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2545>
- Ruiz, María. 2001. Escuela comprensiva: nada para todos. Aceprensa. <https://www.aceprensa.com/educacion/escuela-comprensiva-nada-para-todos/>
- Spencer-Brown, George. 1979. Laws of form. New Yorl: The Julian Press
- Spindola Zago, Octavio. 2020. Hemos hecho Italia, ahora tenemos que hacer a los italianos. El aparato educativo transnacional del régimen fascista italiano, 1922-1945. *Historia mexicana* 69 (3):1189-1246. DOI:<https://doi.org/10.24201/hm.v69i3.4021>

- Stake, Robert E. 2020. *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata: Madrid.
- Trujillo Holguín, José. 2015. Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). En: Jesús Adolfo Trujillo Holguín; Pedro Rubio Molina y José Luis García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa* (pp. 77-92). Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R
- Zorrilla, Miguel. 2004. La educación secundaria en México: al filo de su reforma REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2(1): 1-23